

Tillmann, Klaus-Jürgen

## **Kooperationsbereitschaft - Flexibilität - Kundenorientierung. Ein neuer Reformdialog zwischen Wirtschaft und Schule?**

*Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 673-684*



Quellenangabe/ Reference:

Tillmann, Klaus-Jürgen: Kooperationsbereitschaft - Flexibilität - Kundenorientierung. Ein neuer Reformdialog zwischen Wirtschaft und Schule? - In: Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 673-684 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26851 - DOI: 10.25656/01:2685

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26851>

<https://doi.org/10.25656/01:2685>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

6564

# Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift  
für Erziehung  
und Gesellschaft*

Herausgegeben von  
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,  
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,  
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

## Beiträge aus 45 Jahren

von

*Theodor W. Adorno*

*Heide Bamback*

*Gerold Becker*

*Hellmut Becker*

*Bruno Bettelheim*

*Theodor Ebert*

*Anne Frommann*

*Hans Georg Gadamer*

*Jürgen Gidion*

*Hermann Giesecke*

*Wolfgang Harder*

*Christian Heimpel*

*Hermann Heimpel*

*Hartmut von Hentig*

*Walter Hoffmann*

*Reinhart Lempp*

*Rudolf Lennert*

*Ludwig Liegle*

*Jürgen Lott*

*Georg Picht*

*Winfried Rösler*

*Egon Schwarz*

*Susanne Thurn*

*Klaus-Jürgen Tillmann*

4

45. Jahrgang, Heft 4  
Oktober/November/Dezember 2005

Klett-Cotta  
Friedrich

## In diesem Heft

erklären die Herausgeber, warum die *Neue Sammlung* mit dem Ende des Jahrgangs 2005 ihr Erscheinen einstellt, und erläutern, unter welchen Gesichtspunkten sie Beiträge aus 45 Jahren *Neuer Sammlung* für ein abschließendes Heft ausgewählt haben.

*Vorwort*

S. 457

analysiert *Georg Picht*, drei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches „Die deutsche Bildungskatastrophe“, jene gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Neuorientierung der Bildungspolitik und eine Veränderung der Schulen erforderlich machten. Sie müsse noch weit über das hinausgehen, was der „Deutsche Ausschuss“, dem er angehört hatte, der aber „bewusst als ein unpolitisches Gutachtergremium berufen worden [...] und deshalb weder befugt noch in der Lage [war], politische Initiative zu ergreifen“, in seinem Rahmenplan gefordert hatte.

*Grundprobleme der Schulreform* (Jg. 2 [1962], H. 3, S. 219–237)

S. 461

würdigt *Hans Georg Gadamer* die Person und das Werk Martin Heideggers aus Anlass von dessen 75. Geburtstag. Er interpretiert Heideggers Denkwege als „etwas so Einfaches und Zwingendes, wie es eben einem Denken zu widerfahren vermag, das sich an den Rand wagt“, aber er erkennt auch nicht, dass sich da manchmal „ein tragisches Ringen um die rechte Sprache und den sprechenden Begriff“ zeige. Doch: „Es ist leicht, über Ungewohntes oder Gewaltsames zu spotten. Es besser machen, ist schwer.“

*Martin Heidegger* (Jg. 5 [1965], H. 1, S. 1–9)

S. 480

kritisiert *Gerold Becker* den Schulbau als „in Beton, Glas und Ziegel umgesetzte Pädagogik, haltbar für mehrere Jahrzehnte [...] im schlimmsten Falle Veränderungen, Reformen, neue pädagogische Antworten auf neue Herausforderungen schlicht verhindernd“. Er beklagt die Unaufgeklärtheit und Fantasielosigkeit der zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen.

*Pädagogik in Beton* (Jg. 6 [1966], H. 2, S. 171–182)

S. 489

lässt *Hermann Heimpel* keine der grundsätzlichen kritischen Fragen aus, die sich aus den Veränderungen der Aufgaben und des Selbstverständnisses ergeben, vor denen die deutschen Universitäten damals standen – und bis heute stehen. Dennoch kommt er zu dem Schluss: „Ich liebe die Universität wegen der in ihr gewährten relativen Freiheit in einer vielfach unfreien Arbeitswelt.“

*Liebeserklärung an die deutsche Universität* (Jg. 6 [1966], H. 5, S. 447–460)

S. 499

suchen *Theodor W. Adorno* und *Hellmut Becker* in einem Gespräch Verständigung über die Frage, was denn, vor aller quantitativen Bildungsplanung, als das Ziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen gelten könne. Was wären, wenn man sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann, heute die Chancen und Gefährdungen des Mündigwerdens? Denn: „Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermessliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“

*Erziehung wozu* (Jg. 7 [1967], H. 1, S. 1–10)

S. 513

entdeckt *Theodor Ebert* Widersprüche in den Strategien der studentischen Rebellion, die er vor allem an der Uneinigkeit über das Prinzip der Gewaltfreiheit verdeutlicht. „Die außerparlamentarische Opposition hat seit 2. Juni 1967 ihre direkten Aktionen weitgehend improvisiert und ist damit immer wieder in die gefährliche Nähe des Revolutionshappenings geraten. Die Aufgabe des sozialen Wandels in Westdeutschland ist aber viel zu dringend und zu ernst, als daß die außerparlamentarische Opposition sich einen Mischmasch widersprüchlicher Strategien und Taktiken leisten könnte.“

*Dissonanzen in der Strategie der studentischen Rebellion*  
(Jg. 8 [1968], H. 6, S. 601–608)

S. 523

lobt *Hartmut von Hentig* den Pädagogen Martin Wagenschein dafür, dass er unbeirrbar und unnachgiebig auf der „Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen“ bestehe. An Martin Wagenschein als einem „wirklichen Pädagogen“ sei vor allem zu lernen, „wie viele Scheinprobleme wir uns in der Schule und an der Universität gemacht haben: die Auflösung des Kanons und die Klage über die Stofffülle, den Horror vor der Abstraktion und den Kult der Abstraktion, den Widerspruch zwischen Bildung und Fachwissen [...] Wagenschein hat die meisten dieser Alternativen als gegenstandslos erwiesen; in seiner Sprache, in seiner Frageweise, in seinen erfindungsreichen Unterrichtsmodellen [...] verschwinden die Grenzen [...] zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zwischen Pädagogik und Fachdisziplin: sie gehen in einem Lernprozeß auf.“

*Martin Wagenschein* (Jg. 9 [1969], H. 4, S. 316–327)

S. 531

bedenkt *Hartmut von Hentig* die Gefährdungen der Demokratie. Er ist überzeugt, dass sie angesichts der Veränderungen unserer Lebensformen nur dann auf Dauer eine Chance haben werde, wenn möglichst viele lernen, fähig und bereit zu sein „zu einer beweglichen Regelung unseres komplizierten gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“. Dazu sei es hilfreich, zwischen Demokratie als „Prozeß“, als „Bewußtsein“ und als „Institution“ zu unterscheiden, auch wenn die Demokratie „immer alles zugleich sein“ müsse. Entscheidend sei jedoch, dass es nicht nur darum gehe, „die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie demokratisch zu leben“.

*Demokratisch leben* (Jg. 10 [1970], H. 4, S. 355–370)

S. 542

macht *Bruno Bettelheim* am Beispiel einiger emotional gestörter Kinder deutlich, wie ihnen dadurch geholfen werden kann, dass der Abgrund zwischen dem gestörten Menschen und „uns“ durch Einfühlung in seine extreme Situation mithilfe unserer liebevollen Einbildungskraft überbrückt wird.

*Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder* (Jg. 15 [1975], H. 1, S. 2–14)

S. 558

stellt *Jürgen Gidion* eine alte Frage neu: Wie ist Erziehung Jugendlicher zur Friedensfähigkeit möglich in einer unfriedlichen Welt? Er überprüft Hoffnungen, die sich aus dem Vergleich von Verhaltensweisen seiner eigenen Generation mit denen heutiger Jugendlicher ergeben, nennt Notwendigkeiten und zeigt Grenzen, die dem Pädagogen hier gezogen sind.

*Jugendliche zum Frieden erziehen* (Jg. 20 [1980], H. 3, S. 225–238)

S. 571

schildern *Heide Bambach* und *Susanne Thurn* viele einzelne Begebenheiten aus zehn Schuljahren eines „Jungen, der – als er fünfjährig in die Eingangsstufe der Laborschule eingeschult wurde – gegenüber den Menschen und Dingen seiner Umgebung und gegenüber sich selbst so kriegerisch war, daß wir Lehrer lange Zeit zweifelten, ob er überhaupt je ‚schul‘-reif sein würde.“

*Alexander – Zweimal fünf Jahre Laborschule* (Jg. 24 [1984], H. 6, S. 572–597)

S. 587

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersohnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

*Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit* (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

*Pädagogische Provinzen und Utopien* (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

*Religion in der Schule* (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie mustern: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

*Ein Lehrer und seine Wissenschaft* (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

*Was „nützen“ Ihnen Theorien?* (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

*Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung*  
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersohnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

*Zugehörigkeit, Selbstbewußtsein, Fremdheit* (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

*Pädagogische Provinzen und Utopien* (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Ethik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

*Religion in der Schule* (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie mustern: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

*Ein Lehrer und seine Wissenschaft* (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinhard Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

*Was „nützen“ Ihnen Theorien?* (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

*Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung*  
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

nimmt *Wolfgang Harder* die Vorwürfe von Daniela, Tommy, Staschek und anderen Jugendlichen gegen ihre Schule („echt zuviel“, „immer nur dasselbe“, „was geht es mich an?“) ernst und entwickelt vor diesem Hintergrund seinen Vorschlag einer Schule, die sich auf nur wenige Lernfelder konzentriert. In ihr wird nicht „durchgenommen“, sondern Fragen werden geklärt, Probleme gelöst und ernst zu nehmende Produkte entstehen. Es geht nicht mehr um die „Vermittlung“ von Gegenständen, sondern um den Umgang mit ihnen innerhalb von deutlichen Sach- und Lebensbezügen.

„Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ (Jg. 36 [1996], H. 3, S. 441–453)

S. 685

erzählt *Christian Heimpel* eine Geschichte aus den letzten Monaten des 2. Weltkriegs und damit der Nazizeit. Ein siebenjähriger Junge gerät in Verdacht, ein unverbesserlicher Dieb zu sein. Sein Leugnen hilft ihm nicht, sondern ist seinen Eltern nur ein weiterer Beweis für seine Schuld und Verstocktheit und führt darum zu immer härteren Strafen, schließlich zu seiner ihn „rettenden“ Entfernung aus dem gemeinsamen Haushalt. Nur angedeutet wird die Frage, ob die Unfähigkeit der Eltern, das Kind aus seiner Angst und Verzweiflung zu befreien, und ihre Blindheit für die wirklichen Geschehnisse nicht auch mit der Verblendung und Verhärtung der Zeit zu tun haben.

*Hartmut von Hentig* hofft in einem kurzen Nachwort, dieser Bericht möge in dem Leser „den Wunsch wecken, besser zu verstehen – das Kind wie die Eltern, das Opfer wie die Täter“.

*Bericht über einen Dieb* (Jg. 40 [2000], H. 1, S. 57–82)

S. 698

richtet *Egon Schwarz* den Blick des Emigranten auf Österreich, das Land seiner Geburt, und fragt nach dessen politischer Rolle in den Jahren vor 1945 und nach dem späteren Umgang mit den „historischen Handlungen“ und ihren Folgen. Er diagnostiziert ein „gespaltenes Bewusstsein“ und einen Hang zum Vergessen, nachweisbar noch in einer gegenwärtigen Debatte über die „unbequeme Vergangenheit“. In der „großen Perspektive“ zeige sich allerdings, „dass zwar Österreich im heißen Mittelpunkt der Problematik um die von Hitler Verfolgten stand und steht, dass aber das Verhalten seiner Politiker und von Teilen seiner Bevölkerung kaum einzigartig zu nennen ist“.

*Österreich, eine ganz normale Nation* (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 431–446)

S. 724

fordert *Ludwig Liegle* unter Berufung auf Piaget eine „neue, an Internationalität ‚angepasste‘ Lernmethode“, die dem Leben unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung Rechnung trägt. Die Entwicklung der Dialogfähigkeit unter den Kulturen sei ein Problem der Erziehung und des Lernens, das nur unter Verzicht auf intellektuellen Egozentrismus und unter der Maßgabe wechselseitiger Anerkennung zu bewältigen sei. In diesem Sinne sei ein erziehender Unterricht geboten, der sich nicht mehr nur die Ausbildung eines „Gedankenkreises“, sondern auch die eines „Umgangskreises“ zur Aufgabe mache.

*Dialog der Kulturen* (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 447–457)

S. 740

entfaltet *Hermann Giesecke* seine „Eingangsthese [...], dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft umso entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin ‚normalisiert‘“. Er bündelt seine Überlegungen unter zwei Rubriken: „Überschätzung der empirischen Forschung“ und „Pädagogiken“ (anstelle der Allgemeinen Pädagogik), und er bezweifelt, dass eine „klinische“ Komponente in der Disziplin das Grundproblem einer zunehmend selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft lösen könne.

*Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?* (Jg. 44 [2004], H. 2, S. 151–165)

S. 751

*Mitteilungen*

S. 767

# Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung

## Ein neuer Reformdialog zwischen Wirtschaft und Schule?

Von Klaus-Jürgen Tillmann

Daß Schule sich nicht in pädagogischer Autarkie entwickelt, sondern in manchmal sehr ärgerliche gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist, ist ein bekannter Sachverhalt – und daß die Bedingungen des Beschäftigungssystems dabei eine besonders wichtige Rolle einnehmen, ebenfalls. Als Schulforscher und Erziehungswissenschaftler beobachte ich daher mit professionellem Interesse, was sich in der Qualifikationsforschung, was sich auf dem Ausbildungsmarkt, was sich beim Übergang von Bildungssystem ins Beschäftigungssystem tut. Dabei bleibt mein Blick aber ein erziehungswissenschaftlicher, ein schulpädagogischer. Dies ist die deutliche Einschränkung – aber vielleicht ja auch eine Chance, wenn ich mich im folgenden kritisch mit den „neuen Tönen“ in einer alten Debatte befasse.\*

### Die neuen Töne – oder: Gibt es ein Kapitalinteresse an Projektunterricht?

Ich bitte den Leser zunächst, sich mit mir auf einen fiktiven bildungspolitischen Kongreß zu begeben, über den ich später noch genaueres sagen werde. Der Leser höre sich erst einmal an, was auf diesem Kongreß gesagt wird. In dem Einführungsreferat heißt es:

„Unsere Gesellschaft, unsere Bildung ist immer noch stark von Trennungen, von isolierten Sichten, von Gegensätzlichkeiten bestimmt: – Theorie gegen Praxis, Natur- gegen Geisteswissenschaften, ... – Kultur gegen Technik ... Es fällt heute der jungen Generation offensichtlich immer schwerer, in Zusammenhängen zu denken und zu urteilen ... Die Schulen müssen zu interdisziplinärem und komplexem Denken befähigen. Deshalb müssen Lernbereiche verzahnt und ein fächerverbindender, nicht abschottender und isolierter Unterricht geboten werden.“ (a)

In der anschließenden Plenumsdiskussion wird besonders scharf die gängige Unterrichtspraxis kritisiert:

„Die Normalsituation in der Schule ist der Frontalunterricht, mit dem es jedoch kaum möglich ist, zusätzliche Eigeninitiative, Phantasie, Kritik und die Entwicklung persönlicher Anlagen zu fördern.“ (b)

---

\* Dieser Aufsatz geht zurück auf einen Vortrag, den ich erstmals im Oktober 1993 auf einer Tagung der „Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft, Technik im Unterricht“ (GAT-WU) im „Haus Sonnenberg“ gehalten habe.



„Frontalunterricht entspricht weder dem inzwischen vorhandenen Wissen über optimale Lernvoraussetzungen noch den instrumentellen Anforderungen in der späteren Arbeitswelt. Teamarbeit, Fallstudien, Projekte etc. sollten in stärkerem Maße als bisher den Unterricht bestimmen.“(c)

In vielen Diskussionbeiträgen wird beschrieben, welche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler(innen) die kritisierte Unterrichtspraxis hat:

„Die Schüler werden als ‚Einzelkämpfer‘ ausgebildet und somit mangelt es ihnen besonders an verantwortungsbewußtem Verhalten, an Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit.“(d)

Mehrere Redner verweisen auf die berufliche Praxis, in der ein solches Einzelkämpfertum längst überholt sei:

„Bereits vor 15 Jahren sind die Konstrukteure ausgestorben, die noch ein Auto allein entwickeln konnten. Heute sitzen hoch spezialisierte Ingenieure am Tisch und müssen gemeinsam das für den Kunden beste Ergebnis entwickeln. Die ganze Leistungsdiskussion hängt der betrieblichen Praxis um Jahre hinterher.“ Deshalb muß „Leistung auch in der Schule neu definiert werden“.(e)

Doch nicht nur die Institution Schule, auch die Lehrer werden massiv kritisiert:

„Die Lehrer müssen umdenken. Sie sind daran gewöhnt, die Schüler wie Marionetten an den Fäden tanzen zu lassen ... Sie haben vergessen, daß man mit Spezialwissen allein nichts anfangen kann. Komplexe Probleme können sie heute nur noch mit anderen gemeinsam lösen.“(f)

Auf welcher Tagung befinden wir uns? Auf einem Gesamtschulkongreß der GEW? Auf einer Fachtagung des Fördervereins zum „Praktischen Lernen“? Oder auf einer Lehrerfortbildungs-Tagung der Bielefelder Universität? Weit gefehlt – wir befinden uns auf der allerjüngsten bildungspolitischen Konferenz der Deutschen Arbeitgeberverbände! Dort diskutieren die Personalchefs und Ausbildungsleiter großer Firmen – von VW über Bosch bis Oetker – über schulisches Lernen und berufliche Anforderungen. In zwei zentralen Punkten sind sich die betrieblichen Ausbildungsexperten einig:

- In der Schule wird viel zu konventionell gearbeitet, die Vorherrschaft des Frontalunterrichts ist anachronistisch. Gefordert wird stattdessen viel mehr interdisziplinäres und projektorientiertes Arbeiten in Gruppen.
- Die Schule hängt einem längst überholten Leistungsbegriff an: Schüler(innen) müssen sich mit reproduzierbarem Spezialwissen vollstopfen, das als Einzelleistung abgeprüft wird. Nicht hochspezialisiertes Wissen, sondern übergreifende „Schlüsselqualifikationen“ – von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken – sind gefordert. Die mangelnde Teamfähigkeit insbesondere der Abiturienten wird demgegenüber immer wieder beklagt.

Ausgehend von dieser Kritik wird auch an einer ‚heiligen Festung‘ der deutschen Schule gerüttelt: „Was spricht bei Gruppenarbeit gegen gemeinsame Noten?“(g) Zugegeben – dieser bildungspolitische Kongreß der Arbeitgeberverbände hat (noch) nicht stattgefunden, doch die angeführten Zitate sind allesamt echt: Sie stammen aus jüngeren Verlautbarungen leitender Industrie- und Wirtschaftsmanager und zeigen, daß in den Chefetagen über Schule und Schulreform in-

zwischen deutlich anders nachgedacht wird als in den 70er und 80er Jahren<sup>1</sup>. Jedenfalls: Die Zeit, in der die Wirtschaftsvertreter immer nur die mangelnde Rechtsschreibleistung der Hauptschulabgänger kritisierten<sup>2</sup>, scheint endgültig vorbei zu sein. Der Horizont der heutigen Diskussion ist deutlich weiter gespannt – und das bildungspolitische Publikum, das seit Jahrzehnten an erstarrte Grabenkämpfe gewöhnt ist, kann erstaunliche Bewegungen beobachten: Der GEW-Bundesvorsitzende Dieter Wunder spricht sich öffentlich für einen „neuen Dialog“ mit den Repräsentanten der Wirtschaft aus, um gemeinsam herauszufinden, „was Schule leisten soll und leisten kann“.<sup>3</sup>

Und die nordrhein-westfälische GEW läßt sich in einem wissenschaftlichen Gutachten von den renommierten Industriesoziologen Lehner und Widmaier (1992) erklären: Die moderne Arbeitswelt braucht Teamgeist, Kreativität und Konfliktfähigkeit – also braucht die Schule mehr Integration und Kooperation, mehr Projekte und weniger stupides Stofflernen. „Insellösungen statt Fließbandarbeit – und zwar in Fabrik und Schule“ – so läßt sich die Aussage dieses Gutachtens zusammenfassen. Und freudig begrüßt werden diese Ergebnisse nicht nur von gesamtschul-engagierten Erziehungswissenschaftlern, sondern auch von Vorstandsmitgliedern der Ruhrgebiets-Industrie.<sup>4</sup>

Man reibt sich die Augen angesichts solcher Gemeinsamkeiten und fragt sich: Gehört die Zeit, in der von den Betrieben vor allem Anpassung, Unterordnung und Fleiß innerhalb bestehender Strukturen gefördert wurde, endgültig der Vergangenheit an? Ironisch formuliert: Führen die veränderten Kompetenzanforderungen zu so etwas wie einem „Kapitalinteresse“ an Projektunterricht und mehr schulischer Gruppenarbeit? Der Projektausschuß der GEW und der DIHT als progressive Träger künftiger Schulentwicklung?

Ich möchte mich mit dieser Diskussionslage in zwei Schritten befassen: Zunächst frage ich, ob es eine empirische Evidenz für die Aussagen der Wirtschaftsvertreter gibt, heute seien vor allem kommunikative und kreative Arbeitstugenden

<sup>1</sup> Die vorangegangene Darstellung stützt sich vor allem auf die folgenden Texte:

(1) Peter Haase (Personalchef bei VW): „Die Lehrer müssen umdenken“, in: DER SPIEGEL 23/1992, S. 53. (Daraus die Zitate e, f, g.)

(2) Winfried Schlaffke (Geschäftsführer des Instituts der Deutschen Wirtschaft): „Gefragt sind nicht mehr Einzelkenntnisse, sondern Bildung“, in: Deutsche Lehrerzeitung 52/92, S. 3. (Daraus das Zitat a.)

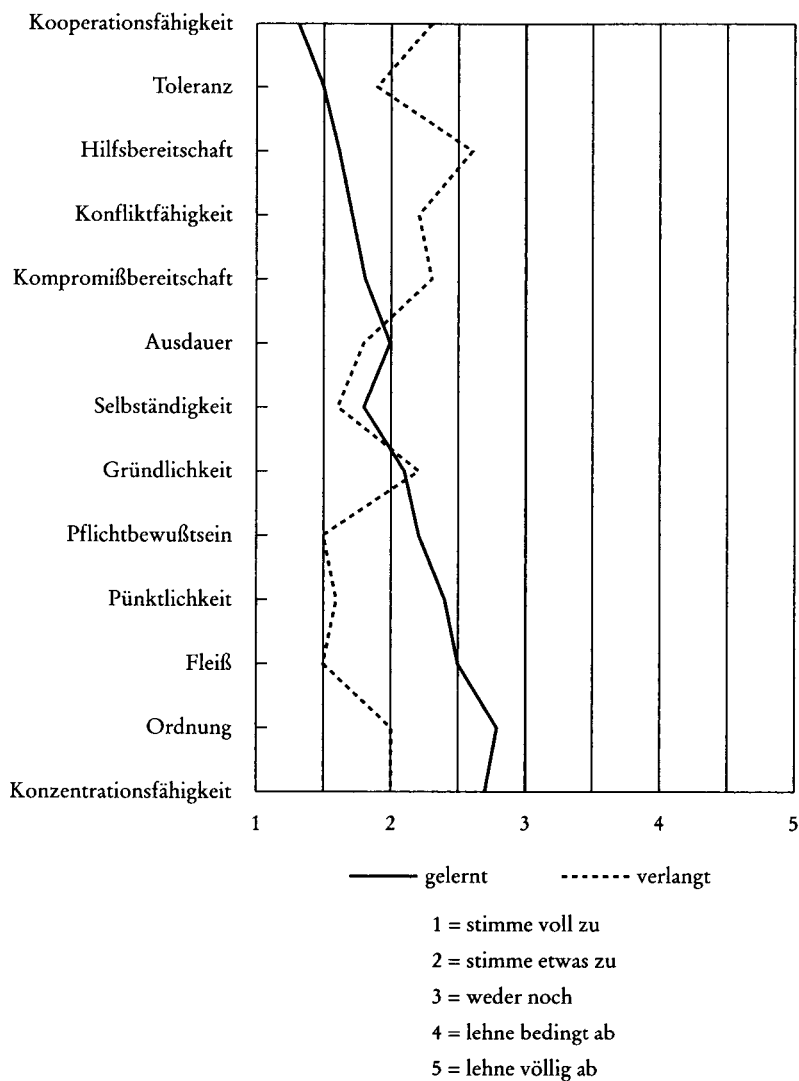
(3) „Gesprächskreis Ausbildung 2000“. Materialien einer Tagung, die im Mai 1992 im Landerziehungsheim Schloß Salem stattfand und von der Haniel-Stiftung finanziert wurde. Dieses Material enthält sieben Interviewprotokolle mit leitenden Ausbildungsmanagern von Großbetrieben (u.a. Bosch, Miele, Oetker, BMW, Dräger). Hieraus die Zitate bzw. Verweise b, c, d, die den Texten der vorab versandten Materialien folgten. Die Ergebnisse der Tagung und ein Teil der vorbereitenden Materialien sind dokumentiert in: Gerold Becker und Otto Seydel (Hg.): Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft. Frankfurt/New York (Campus Verlag) 1993.

<sup>2</sup> Daß gediegene Rechtsschreibleistungen nach wie vor gefordert werden, wird weiterhin – aber eher am Rande – betont (vgl. Schlaffke a.a.O.).

<sup>3</sup> zit. nach Frankfurter Rundschau v. 28.9.1992

<sup>4</sup> vgl. Kurzfassung des o.a. Gutachtens

Tabelle 1  
In der Laborschule gelernte/  
in neuen Lernumwelten verlangte allgemeine Kompetenzen  
Erhebungszeitpunkt: 13. Klasse bzw. Ende der Lehrzeit



LS-Gesamt: 124 Nennungen

aus: Lütgert, W.: Soziale Kompetenzen – wo braucht man sie? Erfahrungen von Absolventen der Laborschule. In: Pädagogik, Heft 6/1993, S. 35 – 41.

gefordert. Dazu gehe ich in einem Exkurs auf die Bielefelder Laborschule und ihre Absolventenstudie ein (vgl. Kleinespel 1990). In einem weiteren Schritt will ich mich dann mit dieser Diskussion kritisch befassen und fragen: Welche Vorstellungen vom schulischen Bildungsprozeß stecken hinter diesen „neuen Anforderungen“ – welche Defizite werden erkennbar?

### **Exkurs: Was fangen Laborschüler mit ihren sozialen Kompetenzen an?**

Die Bielefelder Laborschule beginnt mit der Vorschulklasse für Fünfjährige, sie entläßt ihre Schüler(innen) am Ende der 10. Klasse (vgl. v. Hentig 1985). Ein Teil der Laborschüler geht nach der 10. Klasse in die berufliche Ausbildung, ein anderer Teil besucht weiter die Schule, um den Hochschulzugang zu erreichen. Diese Jugendlichen werden im 13. Schuljahr – also drei Jahre nach Abschluß der Laborschule – gefragt: Welche Kompetenzen habt Ihr in der Laborschule erworben? Könnt Ihr diese Kompetenzen in Eurer neuen Situation (Oberstufe bzw. Berufsausbildung) gebrauchen? Uns interessiert hier der Vergleich zwischen den ehemaligen Laborschülern, die nun eine mehrjährige *betriebliche Erfahrung* gemacht haben, und denjenigen, die inzwischen im dritten Jahr *schulische Erfahrungen* in einer Oberstufen-Schule gesammelt haben<sup>5</sup>.

Zwischen den „berufserfahrenen“ Jugendlichen und den Oberstufen-Schülern zeigen sich zwei bedeutsame Unterschiede; einer davon war zu erwarten, der andere überrascht.

(1) Das erwartbare Ergebnis bezieht sich auf die „klassischen“ Arbeitstugenden wie Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit. Die Jugendlichen sind der Meinung, daß sie sich diese Kompetenzen in der Laborschule nicht besonders intensiv angeeignet haben (Tab. 1). Nicht überraschend ist, daß diese „Tugenden“ in der betrieblichen Umwelt weit stärker gefordert werden als in den Oberstufen-Schulen (Tab. 2). Der Ernstcharakter der betrieblichen Arbeit, möglicherweise auch die hierarchische Anweisungs-Struktur, machen sich hier deutlich bemerkbar.

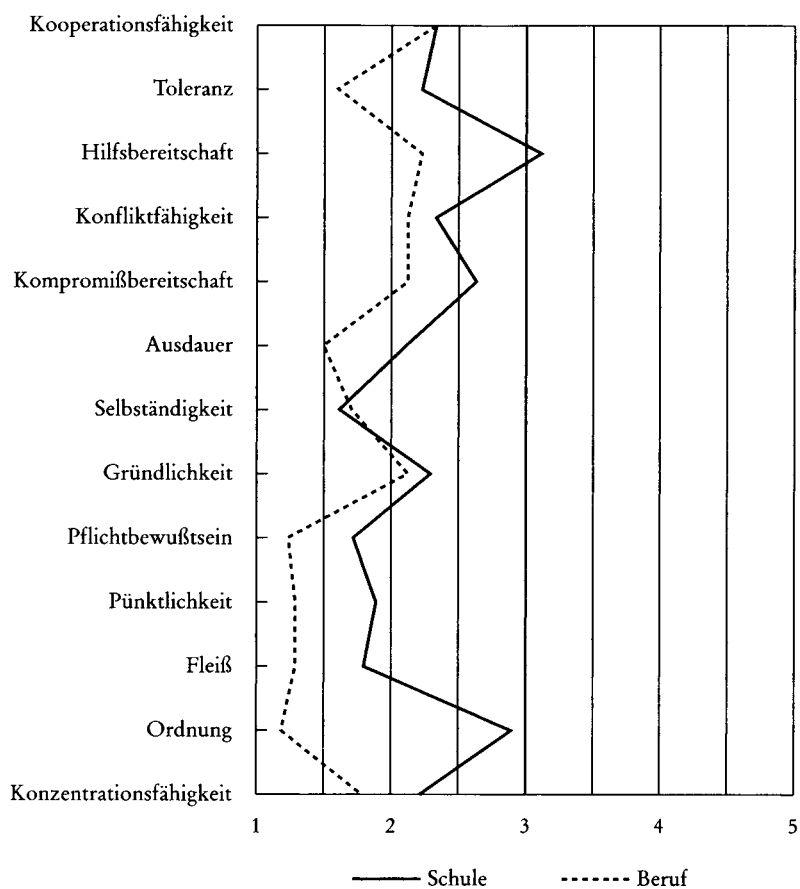
(2) Das überraschende Ergebnis betrifft die sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Hier stellen die Jugendlichen zunächst einmal der Laborschule ein hervorragendes Zeugnis aus (Tab. 1): Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft und Konfliktfähigkeit sind Kompetenzen, die ihnen die Laborschule besonders gut vermittelt hat. Die meisten dieser Fähigkeiten werden ihnen nun aber in der beruflichen Tätigkeit weit stärker abverlangt als in der Schule: Toleranz, Hilfsbereitschaft und Kompromißfähigkeit scheinen in den Sek.-II-Schulen überhaupt nicht gefragt zu sein – dies stellt sich für die berufliche Ausbildung wesentlich anders dar (Tab. 2).

<sup>5</sup> Die hier präsentierten Ergebnisse sind der Arbeit von Lüttert (1993) entnommen.

Tabelle 2

In der allgemeinbildenden Schule und im Betrieb geforderte  
allgemeine Kompetenzen

Erhebungszeitpunkt: 13. Klasse bzw. Ende der Lehrzeit



- 1 = stimme voll zu
- 2 = stimme etwas zu
- 3 = weder noch
- 4 = lehne bedingt ab
- 5 = lehne völlig ab

Schule und Beruf jeweils 57 Nennungen

aus: Lütgert, W.: Soziale Kompetenzen – wo braucht man sie? Erfahrungen von Absolventen der Laborschule. In: Pädagogik, Heft 6/1993, S. 35 – 41.

Dieses zweite Ergebnis gewinnt an Brisanz, wenn man weiß, daß der weitaus größte Teil der ehemaligen Laborschüler nicht etwa die „normale“ Oberstufe eines grundständigen Gymnasiums besucht, sondern an einer der in Bielefeld angesiedelten Reformschulen (Oberstufen-Kolleg, Kollegschule, Gesamtschule) lernt. Und auch für diese Oberstufen mit Reformanspruch gilt, daß dort „Selbständigkeit“ und „Kooperationsfähigkeit“ nicht stärker gefordert wird als in der betrieblichen Ausbildung. Und „Hilfsbereitschaft“ scheint in diesen Schulen geradezu ein Fremdwort zu sein. Kurz: Diese Ergebnisse sind wohl auch als eine massive Kritik an der schulischen Praxis in der Sekundarstufe II zu lesen. Nun darf man diese Ergebnisse an einer einzigen Schule – einer herausragenden Modellschule dazu – nicht überbewerten. Dennoch halte ich dies für einen Hinweis, daß mit der angesprochenen Diskussion wohl tatsächlich eine geänderte betriebliche Realität verbunden ist. Die Erfahrungen, die die Laborschüler(innen) heute in der beruflichen Ausbildung machen, unterscheiden sich jedenfalls ganz erheblich von meinen eigenen Erfahrungen als Industrie-Lehrling in den 60er Jahren.

### **Kritische Rückfragen statt Euphorie**

Als erste Zwischenbilanz läßt sich somit festhalten: Es gibt inzwischen eine deutlich differenzierte Sicht aus dem Wirtschafts- und Unternehmerlager auf die allgemeinbildende Schule: Der Glaube an die Richtigkeit einer möglichst geradlinig ausgerichteten Stoff- und Lernschule ist zumindest in den veröffentlichten Aussagen erheblich geschwunden, und unsere Bielefelder Absolventenstudie bestätigt, daß in der betrieblichen Praxis kommunikative und soziale Fähigkeiten weit stärker als in der Schule abgefordert werden. Ohne Zweifel haben sich vor diesem Hintergrund die Verständigungsmöglichkeiten zwischen Vertretern der betrieblichen Ausbildung und reformpädagogisch engagierten Schulmenschen wesentlich verbessert. Und umgekehrt gilt, daß selbst unternehmer-kritische Lehrer(innen) zunehmend interessierter auf Methoden und Verfahren der betrieblichen Berufsausbildung schauen und sich dort auch schon das eine oder andere abgeguckt haben.

Dieses neugierige Hinschauen führt nun allerdings bei einigen ansonsten ernst zu nehmenden Menschen dazu, in erstaunlich euphorische Darstellungen zu verfallen. So ist z.B. Reinhard Kahl völlig fasziniert von der Berufsausbildung bei der „Wacker-Chemie“ in München. Dort wird kooperativ in Übungsfirmen gearbeitet, dort gehören Kunst- und Malübungen genauso zum Ausbildungsprogramm wie Vorträge über Kulturrevolution. Und dies alles vollzieht sich in einem wunderschönen Gebäude, in dem sich auch eine Biotop-Anpflanzung befindet. Kahl nimmt dieses Beispiel exemplarisch, um festzustellen: Die Industrie habe den Abschied von der Fabrik des 19. Jahrhunderts längst vollzogen, Kreativität statt Drill sei dort bereits Realität. Unsere Schule habe diesen Übergang nicht geschafft, hier herrsche vorwiegend immer noch die Stoff-, Drill-

und Frontalpädagogik des 19. Jahrhunderts. Die Schule wird als eine sozial rückständige Einrichtung beschrieben; nicht nur Fortschritt, sondern auch Emanzipation liegen nun bei den Arbeitgebern. Das hört sich bei Reinhard Kahl dann so an:

„Die Austreibung des Eigensinns, die lange den heimlichen Lehrplan der Schulen bestimmte, die Erziehung zur Anpassung, ist heute aus der Sicht der Industrie kontraproduktiv. Produktiver wird indessen, das Eigene der Menschen zu akzeptieren und zu fördern ... Wenn sich die Industrie nun auf die Suche nach kreativen Ressourcen machen muß, weil sie darin entscheidende Wettbewerbsvorteile sieht, dann beginnt in dem Spiel von Selbst- und Fremdbestimmung ein neuer Satz“ (Kahl 1993, S. 13).

Doch bei aller Freude über gewisse Bewegungen in der bildungspolitischen Landschaft gilt wohl: Das kritische Nachfragen, die auch ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen ist keineswegs überflüssig, sondern dringend geboten. Genau dies soll im folgenden in sieben Punkten versucht werden:

(1) Zunächst einmal fällt auf, daß sich die angesprochene Diskussion, daß sich auch das von Kahl beschriebene Ausbildungsbeispiel auf das obere Segment der Schulabsolventen – auf die Abiturientinnen und Abiturienten bezieht. Ihre Einfügung in die Aufgaben der qualifizierten Sachbearbeitung, in die Position des mittleren und gehobenen Managements größerer Unternehmen wird von den Vertretern der Wirtschaft in den Mittelpunkt gerückt. Und auch die Beispiele für die sich immer stärker durchsetzenden Anforderungen auf Kooperation und Kreativität werden überwiegend aus den Entwicklungsbüros und weniger aus den Werkhallen geholt. Allenfalls werden in die Diskussion noch besonders qualifizierte gewerbliche Ausbildungsberufe etwa aus der Metall- und Elektrobranche einbezogen (vgl. z.B. Institut der Deutschen Wirtschaft 1987). Zu fragen ist daher: Wird hier – wieder einmal – so getan, als gäbe es unter den Heranwachsenden vor allem Abiturienten?

(2) Mir scheint, daß diese Diskussion damit bewußt oder naiv die „Höherqualifizierungs-These“ unterstellt: Veränderte Technologien und eine Zunahme des Dienstleistungssektors lassen den Bedarf an generell höheren fachlichen und überfachlichen Qualifikationen wachsen. Wenn ich die entsprechende Forschungsliteratur richtig gelesen habe, ist diese These aber alles andere als gesichert (vgl. z.B. Kern/Schumann 1984; IAB 1989). So führt die Einführung von Computern häufig dazu, daß lediglich Bediener-Qualifikation – also der nicht durchschaute Umgang mit einer Technik – gelernt werden muß. Und in den USA ist den 70er und 80er Jahren zwar der Bedarf an Computer-Spezialisten gestiegen, aber noch weit höhere Zuwachsraten hat es im Bereich des Haus- und Wachpersonals gegeben (vgl. im einzelnen Klemm/Rolff/Tillmann 1986, S. 98 ff.). Also Vorsicht bei der Vorstellung, die Arbeitswelt bestünde künftig überwiegend aus hochqualifizierten und selbständig agierenden Teams.

(3) Es fällt auf, daß es sich bei den Forderungen nach mehr „Kooperationsfähigkeit“, „Teamgeist“ oder „Innovationsfähigkeit“ um völlig formale, inhalt-

lich beliebig füllbare Kategorien handelt. „Kooperationsfähigkeit“ für Führungskräfte – so hat es einmal ein Trainee-Experte erklärt – heiße, „lernen, sich mit Fingerspitzengefühl durchzusetzen“ (Heid 1990, S. 106). Demgegenüber sollen die zu Führenden – also etwa Facharbeiter oder „kleine Angestellte“ – ja wohl die Fähigkeit entwickeln, die vorgefundenen Anforderungen auf Zusammenarbeit zu erfüllen, die auf Optimierung der Arbeitsergebnisse ausgerichtet sind. Welche „Kooperationsfähigkeit“ ist gemeint, wenn Schule aufgefodert wird, mehr davon zu vermitteln? Warum wird dies in den Statements, aber auch im Konzept der Schlüsselqualifikationen selbst (vgl. Mertens 1974; Beck 1993) nicht hinreichend differenziert? Warum wird hier eine Hierarchisierung eher verschleiert?

(4) Zu ähnlich problematischen Ergebnissen komme ich, wenn ich hinterfrage, was denn mit der Forderung nach „Verantwortungsbewußtsein“ als Teil des beruflichen Verhaltens – und damit als Teil der schulischen Vorbereitung – gemeint sein kann? Schon Max Weber hat gezeigt, daß man nur für das Verantwortung tragen kann, worauf man auch selber verändernden Einfluß nehmen kann (vgl. Weber 1988, S. 551 f.). Worauf aber können Arbeiter – auch in ganz modernen Betrieben – Einfluß nehmen? Um das Problem, das damit steht, zu verdeutlichen, hat Helmut Heid (1990, S. 108) ein möglicherweise böses Beispiel gewählt: Ob in einer Druckerei Pornohefte oder anspruchsvolle Bücher gedruckt werden – der Drucker ist dafür „verantwortlich“, daß die technische Qualität des Produkts so gut ist, daß es auf dem Markt erfolgreich sein kann. Seine „Verantwortung“ darf sich nicht auf das Nachdenken über verwerfliche Zwecke, auf die kritische Kontrolle der Arbeitsinhalte beziehen. Vielmehr wird der abhängig Arbeitende auf die Erfüllung der vorgegebenen Zwecke mit dem Appell an die „Verantwortung“ auch noch moralisch festgelegt. Was wir hier finden, ist also bestenfalls eine „halbierte Verantwortlichkeit“. Soll die allgemeinbildende Schule darauf vorbereiten, oder ist es nicht gerade ihre Aufgabe, auch diesen Charakter der Halbierung und dahinter steckende Machtverhältnisse durchschaubar zu machen?

(5) „Innovationsfähigkeit“, „Flexibilität“, manchmal auch „Kundenorientierung“<sup>6</sup> oder gar „positives Denken“ – all diese modernen betrieblichen Sekundärtugenden werden unbefragt und wie selbstverständlich unter eine Prämisse gestellt: Sie haben dem ökonomischen Zweck des einzelnen Unternehmens zu dienen. Nun ist dies ja keineswegs verwerflich, wenn dabei die Prinzipien der Menschenwürde gewahrt bleiben. Nur: In keiner der mir vorliegenden Stellungnahmen aus der Wirtschaft wird gefordert, daß die jungen Menschen sich mit dem damit verbundenen Zusammenhängen kritisch auseinandersetzen sollen: Wie sieht es denn aus mit den ökologischen Folgen der Industrialisierung? Was bewirken immer mehr Autos? Wo wird Umsatzsteigerung unverantwortlich? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Gewinnen hier und der Armut

<sup>6</sup> vgl. „Gesprächskreis ...“, a. a. O. (vgl. Anm. 1), S. 16.



in der Dritten Welt? Dies alles wird in den mir zugänglichen Papieren nirgendwo thematisiert, eine inhaltliche Hinwendung des „vernetzenden Denkens“ auf diese Sachverhalte ist aber dringend erforderlich. Hier geht es eben nicht um beliebiges Spezialwissen oder gar um abgestandenen schulischen Unterrichtsstoff, sondern um eine kritische Sichtweise der Welt und um ein verantwortungsbewußtes Urteil. Und an dieser Stelle ist die allgemeinbildende Schule gefordert, auch wenn die Betriebe diese Einsichten nicht einfordern.

(6) Das gesamte Konzept dieser „modernen“ Kompetenzen ist inhaltlich extrem unterbestimmt. Wenn in diesen Aussagen von Unterrichtsinhalten die Rede ist, dann fast ausnahmslos in einer angeblich kritischen Wendung: Inhalte erscheinen als „zuviel Stoff“, als „abprüfbares Spezialwissen“, es wird auf die angeblich immer kürzeren „Halbwertszeiten“ des Fachwissens verwiesen. Daraus wird dann zugespitzt geschlossen: Weil über die zukünftig benötigten *inhaltlichen* Qualifikationen nichts Gesichertes gesagt werden kann, soll die „moderne“ Schule sich auf die Vermittlung *formaler* Qualifikation konzentrieren. Das Problem liegt nun darin, daß jede formale Bildung sich nur material – also an Inhalten – vollziehen läßt. Und Schule kann aus der Entscheidung über relevante und irrelevante, über bildsame und weniger bildsame Inhalte nicht einfach aussteigen. Und es geht in der Schule eben nicht um das Spezialwissen in hohen „Halbwertszeiten“, sondern um die Aneignung fachlicher Grundqualifikationen und um den Erwerb eines kritischen Bildes von dieser Welt. Und dann kann man es drehen und wenden, wie man will: Dazu benötigt man als Orientierung ein Konzept von „Allgemeinbildung“ – und genau dies ist das Konzept der „Schlüsselqualifikation“ eben nicht. Helmut Heid (1990) hat auch an dieser Stelle die Kritik besonders zugespitzt formuliert: Die Flucht aus der Verbindlichkeit der Inhalte habe auch eine – vielleicht erwünschte – affirmative Wirkung. Sie führe zum Verbrauch, zur Austauschbarkeit und fortlaufender Entwertung inhaltlicher Bildung: Beliebigkeit und Flexibilität statt kritischer Deutung der Welt.

(7) Um die – möglicherweise überpointierte – Kritik abzuschließen, ein letzter Punkt: Wirtschaftsvertreter formulieren ihre Forderungen an die Schule von einem einzigen Bezugspunkt aus – von dem betrieblichen Bedarf an Qualifikationen, wie er sich gegenwärtig und in absehbarer Zukunft darstellt. Die kritische Handlungsfähigkeit in anderen Lebensbereichen – von der Familie über das Freizeit- und Kulturerleben bis hin zum politischen Engagement – ist damit überhaupt nicht angesprochen. Nun kann man wohl unterstellen, daß auch in diesen Feldern „Kooperationsbereitschaft“ und „Flexibilität“ brauchbar und nötig sind. Doch für die ebenfalls von den Wirtschaftsvertretern geforderten Fähigkeiten wie „ökonomisches Denken“, „Kundenorientierung“ oder auch „Karrierebewußtsein“<sup>7</sup> gilt dies keineswegs: Soll man „ökonomisch“ denken, wenn die eigenen Kinder Zeit fordern? Ist „Kundenorientierung“ im Umgang mit den eigenen Freunden angebracht? Was bewirkt „Karrierebewußtsein“ beim

<sup>7</sup> vgl. „Gesprächskreis ...“, a. a. O. (vgl. Anm. 1), passim.

politischen Engagement? Diese Fragen machen (wieder einmal) deutlich, daß Bildung nicht allein auf berufliche Verwertung hin gedacht werden darf, auch wenn die „Schlüsselqualifikationen“ noch so sehr dazu verführen sollten.

### **Schulentwicklung mit ökonomischen oder mit pädagogischen Argumenten?**

Was ist aus alledem zu folgern? Zunächst einmal sind die Veränderungen, die sowohl in der betrieblichen Ausbildung als auch in den schulpolitischen Aussagen der Wirtschaft zu beobachten sind, bemerkens- und begrüßenswert. Die Dialog- und Kooperationschancen mit Schule und Lehrern werden dadurch sicher wesentlich verbessert. Was die Diskussion zur Schulentwicklung, zur Schulreform im allgemeinbildenden Bereich angeht, so hat eine „alte“ Diskussion einen wichtigen neuen Aspekt erhalten: Ansätze zur Projektarbeit, zu fächerübergreifendem Lernen, zur Abschaffung von Ziffernnoten, zur verstärkten Lehrer- und Schülerkooperation sind in der Schule ja keineswegs neu; in den letzten Jahren haben sie erheblich an Boden gewonnen. Bisher wurden für diese alternativen Arbeitsformen gute pädagogische Argumente vorgetragen, die ihren Ausgangspunkt in den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes, aber auch in den Gesetzmäßigkeiten des Lernprozesses finden. Solche Reformargumente stießen und stoßen oft auf Widerstand. Dabei wird ganz häufig die Frage gestellt, ob die Kinder denn dann auch noch genug lernen, um im betrieblichen Konkurrenzkampf zu bestehen. Die jüngsten Verlautbarungen aus der Wirtschaft und aus der Industriesoziologie sind nun offensichtlich geeignet, solche Vorbehalte abzubauen. Denn als neues Argument ist jetzt zu hören, solche pädagogischen Arbeitsformen seien nützlich für die Vorbereitung auf „dezentrale Insellösungen“ in den Betrieben und auf Verfahren der „schlanken Produktion“. Es sieht so aus, als würde dadurch die Überzeugungskraft der pädagogischen Argumente wesentlich gestärkt; denn wenn wir die Schule reformieren – so lautet nun die ‚Message‘ –, geht es nicht nur den Kindern, sondern auch den Betrieben besser. Dies ist für Pädagogen auf Elternversammlungen natürlich eine extrem attraktive Argumentation.

Doch Vorsicht bei einer solchen Argumentationslogik! Schließlich sind wir Anfang der siebziger Jahre mit einer ähnlichen These schon einmal in eine schlimme Sackgasse gelaufen: Das damalige ökonomische Argument, die Schulreform nütze dem Wirtschaftswachstum und ver helfe zu beruflichem Aufstieg, erwies sich sehr bald als wissenschaftlich unhaltbar – und die uneingelösten Aufstiegshoffnungen werden den Schulreformern bis heute angelastet (vgl. Tillmann 1987, S. 9 ff.).

Spricht diese Erfahrung nicht dafür, die neue ökonomische Argumentation – so verführerisch sie gegenwärtig auch erscheinen mag – mit der gebotenen Skepsis zu behandeln? Denn ob der Trend zur „schlanken Produktion“ auch in fünf oder zehn Jahren noch als pädagogisch bedeutsam angesehen wird oder ob dann nicht ganz andere ökonomische Tendenzen vorherrschen, vermag gegenwärtig niemand zu sagen. Und gegen alle Euphorie ist zu betonen: Die betrieblichen

Arbeitsaufgaben von „gestern“ und „heute“, selbst die von „morgen“, sind ein extrem unsicherer Bezugspunkt nicht nur für die individuelle, sondern auch für die staatliche Planung von Bildung für die nächsten Jahrzehnte. Dies alles spricht dafür, auch künftig bei der Diskussion um Schulreform, um schulische Leistungen, um schulische Arbeitsformen, die *pädagogischen* Argumente hinter den ökonomischen nicht zu verstecken. Und in den Dialog sollten Lehrer(innen) und Erziehungswissenschaftler(innen) sich mit diesen pädagogischen Argumenten begeben.

## Literatur

- Beck, H.: Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung. In: Pädagogik, Heft 6/1993, S. 14 – 16.
- Haase, P.: „Die Lehrer müssen umdenken“. In: Der Spiegel, Heft 23/1992, S. 53.
- Heid, H.: Ergebnisse der Qualifikationsforschung im Bereich beruflicher Bildung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn 1990, S. 94 – 110.
- Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung, 31. Jg. (1991), S. 459ff.
- v. Hentig, H.: Die Bielefelder Laborschule – Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Bielefeld 1985.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – IAB – (Hg.): Arbeitslandschaft bis 2010 (Verf.: Prognos-AG). Nürnberg 1989.
- Institut der Deutschen Wirtschaft (Hg.): Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987.
- Kahl, R.: Schule und Fabrik: Abschied vom 19. Jahrhundert. In: Pädagogik, Heft 6/1993, S. 9 – 13.
- Kern, P./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984.
- Kleinspel, K.: Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim/Basel 1990.
- Klemm, K./Rolff, H. G./Tillmann, K. J.: Bildungs für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1986 (3. Aufl.).
- Lehner, F./Widmaier, U.: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Studie im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Nordrhein-Westfalen. Essen 1992.
- Lütgert, W.: Soziale Kompetenzen – wo braucht man sie? Erfahrungen von Absolventen der Bielefelder Laborschule. In: Pädagogik, Heft 6/1993, S. 35 – 41.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7/1974, S. 36 ff.
- Schlaffke, W.: Gefragt sind nicht mehr Einzelkenntnisse, sondern Bildung. In: Deutsche Lehrerzeitung, Ausgabe 52/1992, S. 3.
- Tillmann, K.J.: Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg 1987.
- Weber, M.: Politik als Beruf. In: ders., Gesammelte politische Schriften. Tübingen 1988.